

Handwörterbuch der Schulleitung

Neuausgabe

AUTORENTEAM
SCHULMANAGEMENT

mv

Markus Dresel

Reattributionstraining

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkung
2. Attributionen, Motivation und Leistung
 - 2.1 Beispiel
 - 2.2 Grundlegendes über Attributionen
 - 2.3 Attributionsdimensionen
 - 2.4 Attributionen und Realisierbarkeit schulischer Erfolge
 - 2.5 Attributionen und Selbstwertgefühl
 - 2.6 Situationale Bedingungen von Attributionen
3. Inhalte von Attributionsrückmeldungen
 - 3.1 Erwünschte Attributionen
 - 3.2 Informationen über situationale Randbedingungen
4. Techniken des Reattributionstrainings
 - 4.1 Kommentierung
 - 4.2 Modellierung
 - 4.3 Operante Konditionierung
5. Zusätzliche Phasen des Reattributionstrainings
 - 5.1 Diagnosephase
 - 5.2 Phase der Wirksamkeitskontrolle
6. Vier weiterführende Aspekte
 - 6.1 Kombination von Erfolgs- und Misserfolgsrückmeldungen
 - 6.2 Kombination von Attributionen und Konsistenzinformation
 - 6.3 Kombination von Anstrengungs- und Fähigkeitsrückmeldungen
 - 6.4 Integration in umfassendere Trainingsmaßnahmen
7. Literaturhinweise

1. Vorbemerkung

Reattributionstrainings sind Maßnahmen, die – im schulischen Bereich eingesetzt – eine gezielte Modifikation der Ursachenerklärungen anstreben, die Schüler/innen für das Zustandekommen von schulischen Leistungen verantwortlich zu machen. Von diesen Ursachenerklärungen (den so genannten Attributionen) hängt maßgeblich die zukünftige Motivation für vergleichbare schulische Tätigkeiten ab. Reattributionstrainings sind somit den Motivationsfördermaßnahmen zuzurechnen.

Unmittelbarstes Ziel von Reattributionstrainings ist es, Schüler/innen günstige, d.h. im Regelfall realistische Ursachenerklärungen zu vermitteln. Damit sollen sofort einsetzende und andauernde positive Wirkungen auf drei wesentliche Komponenten des Motivationssets erzielt werden, nämlich auf die Erwartung, zukünftig Erfolg zu haben, auf die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten sowie auf das Selbstwertgefühl. Darüber hinaus werden mit Reattributionstrainings – vermittelt über die Förderung des Motivationssets – Verbesserungen in Anstrengungsquantität und -qualität sowie im Lernzuwachs und in der Güte schulischer Leistungen angestrebt. Durch den nachgewiesenermaßen hohen Anteil motivationaler Merkmale am Zustandekommen bestimmter Schulleistungen wird diese Zielsetzung begründet.

In einer Reihe empirischer Studien konnte die Wirksamkeit von Reattributionstrainings zur Verbesserung der Motivation und Leistung von Schüler/innen belegt werden. Auch außerhalb pädagogischer Settings hat sich dieser Trainingsansatz bewährt, etwa im Rahmen der kognitiven Therapie depressiver Patienten/innen. Auf außerschulische Anwendungen kann im vorliegenden Beitrag allerdings nicht eingegangen werden. Hinweise dazu finden sich im Überblicksband von Försterling/Stiensmeier-Pelster (1994).

Die Durchführung eines Reattributionstrainings bietet sich vor allem dann an, wenn Schüler/innen ungünstige Attributionen heranziehen und/oder ihre schulelevanten Fähigkeiten (allgemeiner: ihre Handlungsmöglichkeiten) systematisch unterschätzen. Indikativ dafür ist beispielsweise die Auffassung, dass unabhängig davon, wie viel gelernt wird, die Noten »doch immer gleich schlecht sind«. Neben der kurativen Anwendung können Reattributionstrainings auch präventiv zur Immunisierung gegenüber ungünstigen Attributionen eingesetzt werden, etwa nach einem Schulübertritt oder bei der Einführung eines neuen Schulfachs.

Ein Reattributionstraining kann nicht nur von Beratungslehrer/innen oder Schulpsychologen/innen durchgeführt werden, sondern von allen Personen (also insbesondere auch von Fachlehrkräften), die glaubwürdig erscheinen und über die notwendigen Kenntnisse verfügen. Angemerkt werden sollte, dass im Rahmen dieses Überblicksbeitrags kein tieferes Verständnis über Inhalte und Techniken der Reattribution vermittelt werden kann. Eine dafür empfehlenswerte Lektüre ist der Band von Ziegler/Schober (2000).

Im Folgenden werden zunächst Attributionen und deren Bedeutung für Motivation und Leistung näher beleuchtet. Nach dieser stärker theoretisch ausgerichteten Grundlegung werden in drei praxisorientierten Abschnitten die zentralen Methoden zur Vermittlung ei-

nes günstigen Attributionsstils dargestellt. Ein letzter Abschnitt liefert unter Bezugnahme auf aktuelle Forschungsergebnisse einen kursorischen Überblick über weiterführende Aspekte des Reattributionstrainings.

2. Attributionen, Motivation und Leistung

2.1 Beispiel

Erklärt sich der Schüler Fabian eine mangelhafte Leistung in der letzten Deutsch-Klassenarbeit (eine Textanalyse) damit, dass er »halt einfach nicht zum Schreiben geboren ist«, werden ihn wahrscheinlich Selbstzweifel plagen und er wird kaum motiviert sein, sich auf den nächsten Aufsatz – etwa durch das Einüben von Techniken zur Identifikation wichtiger Textaussagen – vorzubereiten. Denn aus seiner Ursachenerklärung folgt, dass er ganz allgemein und dauerhaft nicht über die notwendigen Fähigkeiten zum Erreichen guter Deutsch-Arbeiten verfügt.

Unter dem Vorzeichen dieser geringen Motivation dürfte es nicht unwahrscheinlich sein, dass dieser Schüler in der nächsten Deutsch-Klassenarbeit ein ähnlich schlechtes Ergebnis erzielt. Nimmt Fabian diese ungünstige Ursachenerklärung wiederholt vor, ist eine Modifikation indiziert.

Würde sich Fabian die mangelhafte Leistung damit erklären, dass »die Klassenarbeit diesmal besonders schwer war«, würde das seine Motivation vermutlich weniger beeinträchtigen. Diese günstigere Ursachenerklärung des Misserfolgs impliziert, dass nicht erneut mit schlechten Leistungen zu rechnen ist und gefährdet nicht die Überzeugung, dass gute Leistungen durch eigenes Handeln erreicht werden können. Zudem führt diese Attribution – im Gegensatz zur zuvor dargestellten Ursachenerklärung – nicht zu negativen emotionalen Selbstbewertungen.

2.2 Grundlegendes über Attributionen

Ganz allgemein definiert sind Attributionen *subjektive Annahmen*, die Individuen zur Ursachenerklärung von Ereignissen, Handlungen und Erlebnissen treffen. Das Beispiel zeigt, dass Attributionen keineswegs realistisch sein müssen. So wird wohl jede Deutschlehrkraft bestätigen können, das Schreiben zum Großteil eine Frage der Übung und Herangehensweise und weniger eine der genetischen Disposition ist, so wie es Fabian mit seiner Ursachenerklärung annimmt. Relevant für die resultierende Motivation und nachfolgende Handlungen sind allerdings gerade die subjektiven Annahmen über die Verursachung und nicht die objektiven Gegebenheiten. Diese konstruktivistische Auffassung, nach der allein die vom Handelnden rekonstruierte Sicht der Welt von Bedeutung ist, kennzeichnet attributionale Theorien.

Eng im Zusammenhang mit der subjektiven Wirklichkeitsrekonstruktion steht die häufig anzutreffende Tendenz, Ereignisse unabhängig von situationalen Merkmalen in einer bestimmten Weise zu erklären. Diese »gewohnheitsmäßige« Attribuierung bezeichnet der Begriff *Attributionsstil*. Reattributionstrainings werden deshalb (vor allem in der außerschulischen Anwendung) auch unter der Bezeichnung »Attributionsstiltherapie« geführt.

2.3 Attributionsdimensionen

Die möglichen Attributionen, die Personen vornehmen, sind vielfältig und kaum vollständig aufzählbar. Die Ursachenfaktoren, auf die Schüler/innen ihre Leistungsergebnisse am häufigsten zurückführen, sind Fähigkeiten und Begabungen, Anstrengung, Lernstrategien und -techniken, Konzentration, die Schwierigkeit der Aufgabenstellung oder des Fachs, Unterstützung durch die Lehrkraft, Mitschüler/innen oder Eltern, Glück oder Pech, ihre Stimmung sowie ihre Angst vor Prüfungssituationen. Neben diesen Attributionen, die weitgehend fachunabhängig vorgenommen werden, existieren je nach inhaltlichem Zusammenhang eine Reihe weiterer Attributionen, wie etwa die körperliche Verfassung im Sportunterricht.

Ein zur Erklärung eines Erfolgs oder Misserfolgs herangezogener Ursachenfaktor wirkt nicht als solches auf die nachfolgende Motivation, Anstrengung und Leistung, sondern über das Verständnis, das die attribuierende Person von ihm hat. Beim Einsatz von Reattributionstrainings im schulischen Leistungsbereich wird hauptsächlich auf zwei Aspekte des Verständnisses von Ursachenfaktoren fokussiert: Die *Stabilität* und die *Internalität* von Ursachenfaktoren. Diese zu Grunde liegenden Merkmale, hinsichtlich derer sich die herangezogenen Ursachenerklärungen unterscheiden, werden als *Attributionsdimensionen* bezeichnet.

Die Stabilität eines Ursachenfaktors spricht an, ob dieser zeitlich stabil oder variabel ist. Die Attribution auf angeborene, unveränderliche Eigenschaften wäre eine stabile Attribution. Ebenso werden die eigenen Fähigkeiten, die überdauernde Arbeitshaltung oder die Schwierigkeit eines Fachs oft als stabil eingeschätzt. Die im einleitenden Beispiel vorgenommene Ursachenerklärung durch die in der betreffenden Klassenarbeit außergewöhnlich hohen Anforderungen ist allerdings variabel, da hier die temporäre Abweichung vom üblichen Schwierigkeitsgrad zur Erklärung des Misserfolgs herangezogen wird. Auch die aktuelle Anstrengung sowie der Einsatz von Lernstrategien und -techniken werden meist als variabel bezeichnet.

Die Internalität bezieht sich darauf, ob ein Ursachenfaktor innerhalb oder außerhalb der handelnden Person liegt. Die erste Ursachenerklärung Fabians, dass er »nicht zum Schreiben geboren ist«, ist eine interne Ursachenerklärung. Neben den Ursachenfaktoren »Fähigkeit« und »Begabung« sind beispielsweise Erklärungen durch die eigene Anstrengung oder Konzentration und durch den Einsatz von Techniken innerhalb der Person zu verorten. Die

zweite im Beispiel genannte Attribution auf die Schwierigkeit der Aufgabenstellung wird dagegen gewöhnlich als extern aufgefasst. Beispiele weiterer externer Ursachenerklärungen sind Unterstützung durch andere Personen und Zufall.

Die zahlreichen Ursachenzuschreibungen, die in schulischen Leistungssituationen vorgenommen werden, können anhand dieser zwei Attributionsdimensionen hinsichtlich ihrer Folgen systematisiert werden. Die zentrale Annahme attributionaler Theorien besagt, dass Attributionen, die sich hinsichtlich der Attributionsdimensionen gleichen, zu gleichen Konsequenzen bezüglich Motivation, Anstrengung und Leistung führen (vgl. Weiner, B., 1994).

Während lange Zeit angenommen wurde, dass das Verständnis hinsichtlich der Stabilität und Internalität der oben aufgeführten Ursachenfaktoren für alle Schüler/innen in gleicher Weise zutrifft, haben jüngere Forschungen gezeigt, dass durchaus davon abweichende Wahrnehmungen bestehen und dass diese Motivation und Verhalten beeinflussen. Inwiefern diesen Ergebnissen bei der Modifikation von Attributionsstilen Rechnung getragen werden sollte, müssen zukünftige Arbeiten jedoch erst noch zeigen.

2.4 Attributionen und Realisierbarkeit schulischer Erfolge

Die Stabilität von Ursachenerklärungen bestimmt maßgeblich die Annahmen einer Person darüber, in welchem Ausmaß zukünftige Handlungen durch eigene Anstrengungen realisiert werden können. Infolgedessen basieren auch diese *Realisierbarkeitsannahmen* auf der individuellen Wirklichkeitsrekonstruktion und müssen keineswegs mit objektiven Gegebenheiten übereinstimmen.

Im schulischen Leistungsbereich sind zwei Arten von Realisierbarkeitsannahmen von großer Bedeutung für die Motivation von Schüler/innen, sich in Lernaktivitäten zu engagieren: Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten (das so genannte *Fähigkeitsselbstkonzept*) und die damit eng zusammenhängende Erwartung, zukünftige Leistungsanforderungen erfolgreich zu meistern (*Erfolgserwartung*). Theoretisch kann angenommen werden, dass sich die auf eine spezifische Aufgabenstellung gerichtete Erfolgserwartung aus dem stärker generalisierten Fähigkeitsselbstkonzept ableitet. Herrscht eine niedrige Erfolgserwartung vor, erscheint es sinnlos, sich zu bemühen und subjektiv sogar effektiver, jegliche Anstrengungen zu unterlassen. Die wahrscheinliche Folge sind erneute Misserfolge, die diese (meist unrealistischen) Annahmen noch zu bestätigen scheinen.

Ob nach unerwarteten Erfolgen oder Misserfolgen Erfolgserwartung und Fähigkeitsselbstkonzept angepasst werden, hängt von der Stabilität des Ursachenfaktors ab, mit der das unerwartete Ergebnis erklärt wird: Je stabiler die herangezogene Attribution ist, desto sicherer ist damit zu rechnen, dass sich das Ergebnis in Zukunft wiederholt einstellt und desto stärker müssen Erfolgserwartung und Fähigkeitsselbstkonzept nach oben bzw. unten angepasst werden.

Insbesondere im Misserfallsfall haben stabile Attributionen ungünstige Auswirkungen auf Realisierbarkeitsannahmen. Sie führen zu einem Absinken der Erfolgserwartung und

des Fähigkeitsselbstkonzepts bzw. zu einer Stabilisierung ohnehin ungünstiger Ausprägungen. Stabile Misserfolgsattributionen beinhalten zudem die Annahme, dass es nutzlos ist, die eigenen Bemühungen zu erhöhen, da in der nächsten Leistungssituation der stabile Ursachenfaktor erneut auftreten und zu Misserfolg führen wird. Infolgedessen sind motivationsförderliche Misserfolgsattributionen, die in einem Reattributionstraining nahe gelegt werden sollten, variable Attributionen.

Auch im Erfolgsfall sind stabile Attributionen nicht uneingeschränkt motivationsförderlich, wenngleich durch diese die Erfolgserwartung gesteigert bzw. im positiven Bereich stabilisiert wird. Erklärt sich beispielsweise eine Schülerin die gute Note in der letzten Mathematikextemporale durch ihre hohe mathematische Begabung, kann dies zur Folge haben, dass sie ihre Lernbemühungen reduziert, da sich der Erfolg aufgrund ihrer stabilen Begabung »ja von selbst einstellt.«

2.5 Attributionen und Selbstwertgefühl

Nach gängiger (und größtenteils bestätigter) Theoriemeinung wird die Art, wie ein Leistungsergebnis emotional erlebt wird, durch die Internalität der Attribution beeinflusst, mit der dieses erklärt wird. Interne Attributionen führen danach zu stark selbstbewertenden Emotionen, während externe Attributionen schwache Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben. Ähnlich wie im Zusammenhang mit der Stabilität von Attributionen ist wiederum zwischen Erfolg und Misserfolg zu unterscheiden.

Im Falle eines Misserfolgs sind externe Erklärungen (wie Pech) die emotional angenehmsten für die handelnde Person, da sie negative Selbstwertgefühle unterbinden. Sie werden deshalb oft als »selbstwertdienlich« bezeichnet. Gleichzeitig sind diese Ursachenfaktoren jedoch nur wenig motivationsförderlich, da sie nur begrenzt beeinflusst werden können. Im Gegensatz zu externen Attributionen führen vor allem interne Ursachenerklärungen durch mangelnde Fähigkeiten zu sehr unangenehmen, selbstwertbedrohlichen und demotivierenden emotionalen Reaktionen, wie Beschämung und Gefühlen des Selbstzweifels. Misserfolgsattributionen auf mangelnde Anstrengungen resultieren aufgrund deren geringen Koppelung an das Fähigkeitsselbstkonzept in anderen Emotionen. Diese sind am ehesten als »Schuldgefühle« zu bezeichnen und sind motivationsförderlich, da sie dazu aktivieren, durch zukünftig bessere Bemühungen vermieden zu werden.

Im Erfolgsfall führen interne Attributionen zum Erleben von Stolz und einem positiven Selbstwertgefühl. Diese angenehmen Emotionen fallen insbesondere bei Fähigkeitsattributionen stark aus, da diese zudem an Einschätzungen der eigenen Kompetenzen gekoppelt sind. Sie bleiben dagegen aus, wenn die gute Leistung auf externe Ursachenfaktoren zurückgeführt wird.

Während das emotionale Erleben im Misserfallsfall weniger eindeutig ist und stärker von spezifischen Ursachenfaktoren abhängt, kann für den Erfolgsfall festgehalten werden,

dass interne Attributionen die günstigeren Auswirkungen haben. Diese Ursachenerklärungen sollten vorrangig in einem Reattributionstraining eingesetzt werden.

2.6 Situationale Bedingungen von Attributionen

Bislang wurden die Bedingungen, die zu bestimmten Ursachenerklärungen führen, weitgehend ausgeblendet. Die breite (und keineswegs widerspruchsfreie) Befundlage zu Sozialisationseinflüssen und Attributionsverzerrungen, zur Abhängigkeit von Komponenten des Motivationssets sowie zur Genese bestimmter Attributionsstile in Handlungs-Bewertungskreisläufen kann in diesem Beitrag nicht wiedergegeben werden (vgl. Dresel, M., 2000). Sie wäre für die Anwendung von Reattributionstrainings nur von sekundärer Relevanz.

In Hinblick auf die Inhalte von Attributionrückmeldungen sind allerdings die situationalen Randbedingungen des zu erklärenden Leistungsergebnisses von Bedeutung. Für den Prozess der Ursachenzuschreibung in schulischen Leistungskontexten sind zwei Kategorien wesentlich:

- Die *Konsistenz eines Leistungsergebnisses* bezieht sich darauf, welche Ergebnisse die betreffende Person bei früheren, ähnlichen Leistungsanforderungen erzielte. Eine hohe Konsistenz eines Ergebnisses bedeutet, dass dieses früheren Leistungen entspricht. Eine niedrige Konsistenz verweist auf ein abweichendes Ergebnis. Wenn Fabian aus dem einleitenden Beispiel schon auf eine »lange Karriere« mangelhafter Deutscharbeiten zurückblickt, ist sein aktueller Misserfolg konsistent. Erzielt er sonst gute Deutschleistungen, wird die schlechte Leistung als inkonsistent bezeichnet. In einer Reihe von Studien wurde gezeigt, dass eine hohe Konsistenz einer schulischen Leistung zu stabilen und eine niedrige Konsistenz zu variablen Ursachenzuschreibungen führt.
- Der *Konsensus eines Leistungsergebnisses* gibt an, wie andere Personen bei der gleichen Leistungssituation abgeschnitten haben. Ein hoher Konsensus meint, dass die anderen Schüler/innen vergleichbare Ergebnisse erzielten. Niedriger Konsensus liegt vor, wenn nur die betreffende Person die zu erklärende Leistung erbrachte. Bei der mangelhaften Deutschleistung von Fabian liegt dann ein hoher Konsensus vor, wenn alle seine Mitschüler/innen ebenfalls schlecht abschnitten. Wenn ausschließlich Fabian den Text mangelhaft analysierte, liegt der prototypische Fall eines niedrigen Konsensus vor. Für den schulischen Leistungsbereich kann davon ausgegangen werden, dass hoher Konsensus externe und niedriger Konsensus interne Attributionen nach sich zieht.

Konsistenz und Konsensus von Erfolg und Misserfolg werden von Schüler/innen oftmals verzerrt wahrgenommen oder sie verfügen nicht über vollständige Informationen darüber. Deshalb sollten Reattributionstrainings eine realistische Wahrnehmung der situationalen Randbedingungen fördern.

3. Inhalte von Attributionsrückmeldungen

Zur Vermittlung von günstigen Attributionen werden in den meisten Fällen aktuelle Leistungen der jeweiligen Schüler/innen mit Attributionsrückmeldungen kommentiert. Auf technische Aspekte der Kommentierung und anderer Möglichkeiten zur Modifikation des Attributionsstils von Schüler/innen wird detaillierter im nachfolgenden Abschnitt eingegangen. Zunächst wird jedoch die Frage behandelt, welche Inhalte Attributionsrückmeldungen haben sollten.

Der naheliegendste Inhalt einer Attributionsrückmeldung sind die *erwünschten Attributionen* selbst. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, *Informationen über situationale Randbedingungen* eines Leistungsergebnisses rückzumelden, aus denen die erwünschten Attributionen – nach den im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Prinzipien – erschlossen werden.

3.1 Erwünschte Attributionen

Erwünscht sind vor allem Attributionen, die realistisch sind oder einen leichten Optimismus hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten implizieren. Eine starke Überschätzung von Handlungsspielräumen und vor allem jegliche Form der Unterschätzung ist dysfunktional für die Regulation zukünftiger Anstrengungen. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass derartige Fehlannahmen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Motivations- und Leistungsdefiziten führen.

Allerdings ist es wichtig, dass der Trainer seine Theorien über die Ursachenbeziehungen und über die jeweiligen Schüler/innen kritisch hinterfragt. In den allerwenigsten Fällen ist tatsächlich ein unveränderbares Fähigkeitsdefizit für Misserfolge verantwortlich. Eine Kompensation aktueller Fähigkeitsdefizite ist durch gezielte Anstrengungen meist genauso möglich wie die Steigerung von geringen Fähigkeiten. Ebenso dürfte es nur sehr selten realistisch sein, dass ein Erfolg ausschließlich auf glückliche Umstände oder die geringen Anforderungen zurückgeht. Bei der Aufdeckung unzutreffender Annahmen kann eine detaillierte Protokollierung der Leistungs- und Lernentwicklung der betreffenden Schüler/innen eine gute Hilfe sein.

Aus den theoretischen Erörterungen des vorangegangenen Abschnitts lässt sich die Handlungsanweisung ableiten, dass *Erfolge auf interne Attributionen* und *Misserfolge auf va-*

riable Attributionen zurückgeführt werden sollten. Welche konkreten Inhaltskategorien möglich sind, kann *Abbildung 1* entnommen werden. Darin sind auch Hinweise zur Sicherstellung von Realitätsangemessenheit und Glaubwürdigkeit der Rückmeldungen aufgeführt.

3.2 Informationen über situationale Randbedingungen

Attributionsfeedbacks können alternativ zur unmittelbaren Rückmeldung erwünschter Attributionen Informationen über den Konsensus oder die Konsistenz des betreffenden Ergebnisses enthalten, aus denen sich die Schüler/innen die erwünschten Ursachenerklärungen erschließen.

Auch für Attributionsrückmeldungen, die diese situationalen Randbedingungen enthalten, gilt, dass diese weitgehend realistisch sein sollten. Bei genauem Beobachten der Lern- und Leistungsentwicklung der betreffenden Schüler/innen und einem differenzierten Vergleich mit anderen Schüler/innen, ist die Gefahr unrealistischer Rückmeldungen und paradoxer Effekte allerdings wesentlich geringer als beim unmittelbaren Feedback erwünschter Attributionen. Dies ist einer der Vorteile von Rückmeldungen, die Informationen über die situationalen Randbedingungen von Leistungen enthalten.

Sind die tatsächlichen Bedingungen wenig motivationsförderlich (beispielsweise wenn niedriger Konsensus bei Misserfolg vorliegt), können diese nicht zurückgemeldet werden. Die möglichen Ausprägungen bei Erfolg und Misserfolg sind in *Abbildung 2* dargestellt.

4. Techniken des Reattributionstrainings

4.1 Kommentierung

Die wichtigste Technik, um Schüler/innen günstige Attributionen zu vermitteln, ist die Kommentierung von Leistungen. Bei dieser Technik teilt ein Trainer in Bezug auf ein Leistungsergebnis attributionsrelevante Informationen mit. Der Kommentar kann entweder eine erwünschte Attribution oder geeignete Situationsinformation beinhalten, aus der diese erschlossen wird. Alle im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten Rückmeldungen sind Beispiele für diese Technik.

Die Kommentierung kann sowohl verbal als auch schriftlich erfolgen. Auch eine Kombination ist möglich. Gelegenheiten zur mündlichen Kommentierung bieten sich nicht nur bei Antworten auf Fragen im Unterricht, sondern auch bei Gruppendiskussionen, Referaten oder bei spontanen Äußerungen von Schüler/innen, die sich auf vergangene oder bevorstehende Leistungssituationen beziehen. Die Form der schriftlichen Kommentierung kann bei Stegreif- und Schulaufgaben, bei Übungsaufsätzen, korrigierten Hausaufgaben

Erfolgsattribution	Beispiele	Anmerkungen zum Einsatz
Hohe Fähigkeiten	»Texte zu schreiben liegt dir offensichtlich.« »Man sieht: du verfügst über die notwendigen Fähigkeiten.«	Diese Rückmeldungen sollten erst ab einer mittlerer Aufgabenschwierigkeit eingesetzt werden, da sonst paradoxe Effekte auftreten können.
Hohe Anstrengungen	»Man merkt, dass du dich ausführlich mit dem Text befasst hast.« »Die gute Leistung liegt daran, dass du konzentriert gearbeitet hast.«	Diese Rückmeldungen sollten nur eingesetzt werden, wenn sicher ist, dass tatsächlich Anstrengung aufgewendet wurde.
Richtiger Strategieeinsatz	»Wie du siehst, zählt sich die Technik aus, zuerst jeden Abschnitt in einem Satz zusammenzufassen.« »Du bist genau richtig an die Aufgabenstellung herangegangen.«	Diese Rückmeldungen müssen die tatsächlich verwendete Strategie enthalten oder die richtige Herangehensweise als solches thematisieren, ohne dabei die Strategie näher zu spezifizieren.
Misserfolgsattribution	Beispiele	Anmerkungen zum Einsatz
Mangelnde Anstrengungen	»Du hast dich nicht richtig angestrengt.« »Wenn du noch genauer arbeitest, wirst perfekt.«	Diese Rückmeldungen dürfen nur eingesetzt werden, wenn tatsächlich geringe Anstrengungen vorliegen. Falls dies nicht der Fall ist, sind Erklärungen durch mangelnden oder falschen Strategieeinsatz vorzuziehen.
Mangelnder oder falscher Strategieeinsatz	»Rechne die für dich schwierigen Aufgaben erst Schritt für Schritt auf einem Blatt Schmierpapier. Dann wirst du die Aufgaben besser lösen können.« »Du hast die Vokabeln falsch gelernt. Besser ist es, wenn du immer nur ganz wenige Wörter so lange übst, bis du sie mehr als sicher beherrschst. Erst dann solltest du zu den nächsten Vokabeln weitergehen.«	Diese Rückmeldungen müssen eine effektive Strategie enthalten und es muss feststehen, dass diese tatsächlich nicht verwendet wurde. Um dies sicherzustellen hilft vor der eigentlichen Rückmeldung eine Frage der folgenden Art: »Wie viel und mit welcher Technik hast du gelernt?«
Schwierige Aufgabenstellung	»Diese Aufgaben waren sehr schwer.« »Da habe ich mich aber bei der Aufgabenstellung mit der Schwierigkeit vergriffen.«	Da dieser Ursachenfaktor extern ist und daher nur begrenzt beeinflusst werden kann, sollte er nur sehr sparsam eingesetzt werden. Zudem sollte die Variabilität der hohen Anforderungen betont werden.
Pech	»Das kann jedem mal passieren.« »Das war wirklich Pech.«	Dieser Ursachenfaktor ist ebenfalls extern. Auch er sollte nur sehr sparsam eingesetzt werden.

Abb. 1: Attributionen, die Inhalt einer Attributionsrückmeldung sein können

Randbedingungen von Erfolg	Beispiele
Hohe Konsistenz	»Wieder einmal ein gutes Ergebnis.« »Wie auch in den letzten Aufgaben, hast du alle Fragen fehlerfrei beantwortet.«
Niedriger Konsensus	»Du bist eine der Wenigen, die das lösen konnte.« »Anderen fällt das nicht so leicht.«
Randbedingungen von Misserfolg	Beispiele
Niedrige Konsistenz	»Da warst du ausnahmsweise einmal daneben gelegen.« »Ich bin bessere Ergebnisse von dir gewohnt.«
Hoher Konsensus	»Anderen fiel das genauso schwer.« »Deine MitschülerInnen haben auch nicht besser abgeschnitten.«

Abb. 2: Situationale Randbedingungen von Leistungsergebnissen, die Inhalt einer Attributionsrückmeldung sein können.

und allen weiteren schriftlich vorliegenden Leistungen von Schüler/innen eingesetzt werden. In einer neueren Studie wurde nachgewiesen, dass auch computergenerierte Attributionsrückmeldungen, die nach der Bearbeitung von Aufgaben von einer Mathematiklernsoftware dargeboten wurden, geeignet sind, den Attributionsstil von Schüler/innen zu fördern (vgl. Dresel, M./Ziegler, A./Heller, K.A., 1999). Dies zeigt, dass die schriftliche Kommentierung eine wirksame Fördertechnik ist, selbst wenn sie maschinell erzeugt wird.

4.2 Modellierung

Eine zweite Technik zur Modifikation des Attributionsstils von Schüler/innen ist die stellvertretende Verbalisierung von gewünschten Attributionen oder geeigneter attributionsrelevanter Information durch ein Modell. Ein Beispiel für den Einsatz dieser Technik wäre es, wenn die Lehrkraft für das Fach Physik von großen Schwierigkeiten bei der Einführung dieses Fachs in ihrer eigenen Schulzeit berichtet, die sich aber durch eine Steigerung der Lernbemühungen beseitigen ließen (Information über die geringe Konsistenz von Misserfolg und Attribution auf nicht hinreichende Anstrengungen).

Die Modellierungstechnik basiert auf der sozialen Lerntheorie (vgl. Bandura, A./Walters, R. H. 1963). Daraus lassen sich einige Kriterien für den effektiven Einsatz dieser Technik ableiten: Modelle sollten glaubwürdig sein, Schüler/innen Identifikationsmöglichkeiten bieten und Leistungssituationen thematisieren, die für diese relevant sind. Wenn sie diese Kriterien erfüllt, kann prinzipiell jede Person als Modell fungieren (z.B. Lehrkräfte oder Eltern). Dabei spielt es keine Rolle, ob das Modell die attributionsrelevanten Informationen in der direkten

Kommunikation artikuliert (z.B. in Form eines Berichts oder im Rahmen einer Gruppendiskussion) oder die Modellierung medial vermittelt dargestellt werden (z.B. in Form eines Videofilms).

4.3 Operante Konditionierung

Neben der Kommentierungs- und der Modellierungstechnik können ergänzend zur Unterstützung eines günstigen und zum Abbau eines ungünstigen Attributionsstils verstärker-technische Methoden eingesetzt werden. Gegenstand der Verstärkung (z.B. Lob, Belohnung, zustimmende Mimik oder Gestik) sind günstige Ursachenerklärungen, die Schüler/-innen spontan äußern. Auch das Tadeln von ungünstigen Ursachenerklärungen kann sinnvoll eingesetzt werden, wenngleich darüber hinausgehende Bestrafungen vermieden werden sollten.

5. Zusätzliche Phasen des Reattributionstrainings

Ein Reattributionstraining besteht typischerweise aus drei Phasen:

1. In einer dem Training vorangestellten *Diagnosephase* werden der Attributionsstil und damit verbundene Überzeugungen festgestellt.
2. In der *Modifikationsphase* wird der Attributionsstil trainiert.
3. In der *Phase der Wirksamkeitskontrolle* wird überprüft, ob das Training die erwünschten Wirkungen gezeigt hat.

Im Folgenden werden die Diagnosephase und die Phase der Wirksamkeitskontrolle eingehender beleuchtet. Die Inhalte und Techniken der Modifikationsphase wurden bereits in den beiden vorangegangenen Abschnitten dargestellt.

5.1 Diagnosephase

Vor dem Einsatz eines Reattributionstrainings ist es wichtig festzustellen, ob und in welchem Ausmaß motivations- und leistungsabträgliche Attributionsgewohnheiten und damit verbundene ungünstige Überzeugungen (z.B. Erfolgserwartungen) vorliegen. Diese Diagnose hat mehrere Funktionen:

- Sie dient der *Identifikation* von Schüler/innen, die ein Reattributionstraining erhalten sollten. Dazu ist die Kenntnis von Attributionsstil und Realisierbarkeitsannahmen nötig.
- Weiterhin kann mit einer objektiven Diagnose eine *Verifikation* von Verdachtsmomenten bezüglich ungünstiger Ausprägung bei bestimmten Schüler/innen erfolgen.
- Eine differenziertere Diagnose ist notwendig, um die *Zuweisung* spezifischer Trainingsinhalte zu einzelnen Teilnehmer/innen zu ermöglichen. Beispielsweise bietet es sich an, Schüler/innen, die stark an ihren Fähigkeiten zweifeln, zunächst durch die Darbietung von geeigneten Attributionen in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken.
- Um eine sinnvolle *Kontrolle* der Trainingswirksamkeit im Anschluss an die Modifikation des Attributionsstils zu gewährleisten, sind schließlich Kenntnisse über das Ausgangsniveau von Attributionsstil und Realisierbarkeitsannahmen notwendig.

Der diagnostische Prozess sollte an die Größe der Zielgruppe des Reattributionstrainings angepasst werden. Wird ein Reattributionstraining (etwa in der präventiven Anwendung) mit einer großen Gruppe oder dem ganzen Klassenverband durchgeführt, muss auf Ökonomie Wert gelegt werden. In diesem Fall bietet sich der Einsatz von *Fragebögen* an. Um die Zuweisungsfunktion zu erfüllen, ist ein Profil des Attributionsstils erforderlich. Dazu ist der Einsatz eines Instruments empfehlenswert, mit dem das Zutreffen verschiedener Ursachen-erklärungen erfragt wird, wobei die Attributionen für Erfolg und Misserfolg separat erfasst werden sollten. Gerade bei größeren Gruppen sollte schließlich eine einfache Auswertung gewährleistet sein. Ein Fragebogen, der diesen Kriterien genügt, findet sich beispielsweise bei Ziegler/Schober (2000). Dort ist ebenfalls ein Fragebogen abgedruckt, der sich zur Erfassung von Realisierbarkeitsannahmen eignet.

Wird das Training nur mit einzelnen oder sehr wenigen Schüler/innen durchgeführt (zum Beispiel in der kurativen Anwendung), ist der Einsatz von Fragebögen nicht zwingend. Ausgangspunkt der Diagnose bilden hier die oben bereits erwähnten Verdachtsmomente (genauer: Hypothesen). Diese lassen sich aus *spontanen Äußerungen* ableiten (z.B. »Sport ist einfach nicht mein Fach«). Auch eine *Diskrepanz* zwischen dem fachlichen Leistungsstand und dem von der jeweiligen Lehrkraft eingeschätzten Begabungs- und Fähigkeitsniveau kann Verdachtsmomente liefern. Schüler/innen, die Leistungen erbringen, die deutlich unter den Erwartungen liegen, die sich aus ihren objektiven Begabungen und Fähigkeiten ergeben, werden als »Underachiever« bezeichnet. Speziellere Aspekte zur Feststellung einer solchen Erwartungs-Leistungs-Diskrepanz finden sich bei Ziegler/Dresel/Schober (2000).

Für eine objektive Diagnose sind Verdachtsmomente nicht hinreichend. *Gespräche* mit den jeweiligen Schüler/innen dienen der Verifikation und der differenzierten Informationsgewinnung. Die Thematisierung von selbstwertrelevanten Aspekten, wie sie insbesondere der Austausch über ungünstige Misserfolgsattributionen darstellt, machen eine ver-

trauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre zwingend notwendig. Kann diese nicht hergestellt werden, können zur Diagnose ebenfalls Fragebögen eingesetzt werden.

5.2 Phase der Wirksamkeitskontrolle

Nach Abschluss der Trainingsmaßnahmen sollte überprüft werden, in welchem Ausmaß bei welchen Schüler/innen die erwünschten Wirkungen erzielt werden konnten. Die Wirksamkeitskontrolle dient vor allem der Identifikation von Trainingsteilnehmer/innen, bei denen die Maßnahmen nicht zu einer Verbesserung des Attributionsstils oder der damit zusammenhängenden Realisierbarkeitsannahmen geführt hat. Für diese Schüler/innen muss erwogen werden, ob die Fördermaßnahmen (möglicherweise in modifizierter Form) fortgesetzt und ob ergänzende bzw. alternative Maßnahmen eingeleitet werden sollten.

Wenn sich die Trainingswirkungen nicht in eindeutigen Äußerungen der Schüler/innen oder in offensichtlichen Leistungsverbesserungen äußern, sollten zur Wirksamkeitskontrolle die gleichen Instrumente eingesetzt werden, die in der Diagnosephase verwendet wurden.

6. Vier weiterführende Aspekte

Bislang wurden in diesem Beitrag grundlegende Gesichtspunkte der Durchführung von Reattributionstrainings vorgestellt. Dieser letzte Abschnitt soll den Blick auf weiterführende Aspekte lenken, die bedeutsam werden, wenn die Trainingswirkung über den »Standardeffekt« hinaus gesteigert werden soll. Diese beziehen sich vor allem auf jüngere konzeptuelle Verfeinerungen und Erweiterungen von Reattributionstrainings. Die im Folgenden vorgestellten Kombinationen verschiedener Attributionsrückmeldungen sind zum Großteil in einer eigenen Arbeit entwickelt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft worden (vgl. Dresel, M., 2000). Ihre Anwendung setzt den sicheren Umgang mit den Inhalten und Techniken voraus, die in den vorherigen Abschnitten vorgestellt wurden.

6.1 Kombination von Erfolgs- und Misserfolgsrückmeldungen

Die dichotome Einteilung von Leistungsergebnissen in Erfolg und Misserfolg stellt in der Regel eine Vereinfachung der tatsächlichen Ergebnisevaluation dar. Gerade bei einer mittleren Leistungsgüte kann das Ergebnis sowohl Erfolgs- als auch Misserfolgsanteile enthalten. Dies gilt insbesondere für Leistungen, bei denen mehrere Aufgaben bearbeitet oder Teilschritte angegeben werden müssen.

Während bei eindeutigem Erfolg oder Misserfolg die bisher dargestellten Attributionsrückmeldungen durchaus hinreichend sind, kann bei *ambivalenten Ergebnissen* die Ange-

messenheit, Glaubwürdigkeit und Förderwirkung durch eine Kombination von Erfolgs- und Misserfolgsrückmeldungen gesteigert werden.

Ein Beispiel für die Kombination einer Erfolgsattribution auf hohe Fähigkeiten, die mit einer eingeschränkten Misserfolgsattribution auf mangelnde Anstrengungen kombiniert wurde, ist: »Man sieht, dass du das Thema kapiert hast. Wenn du noch genauer arbeitest, wird's perfekt.« Ein weiteres Beispiel: »Dieses Ergebnis ist auf deine mangelnde Vorbereitung zurückzuführen. Deine Ideen zeigen aber, dass du den Ansatz verstanden hast.« Hier wird eine Misserfolgsattribution auf mangelnde Anstrengungen in Verbindung mit einer eingeschränkten Erfolgsattribution auf hohe Fähigkeiten dargeboten.

6.2 Kombination von Attributionen und Konsistenzinformation

Die Konsistenz wurde bislang nur auf das Leistungsergebnis selbst bezogen. Möglich ist es auch, die Konsistenz von Anstrengungen oder des Strategieeinsatzes herauszustellen. Beispielsweise kann statt der Inkonsistenz eines Misserfolgs die Inkonsistenz der geringen Bemühungen zurückgemeldet werden, um die Variabilität der Misserfolgsursache zu betonen. Beispiel: »Im Vergleich zu deiner sonst guten Arbeitshaltung hast du dich diesmal nicht besonders angestrengt.«

Im Gegenzug können konsistente Erfolge durch konsistent hohe Anstrengungen, also durch die überdauernde Arbeitshaltung von Schüler/innen erklärt werden, um die Stabilität von Erfolgen zu unterstreichen. Beispiel: »Du hast dich wieder einmal gründlich mit den Aufgaben beschäftigt und die richtigen Techniken angewandt, um sie zu lösen.«

Schließlich sind Rückmeldungen möglich, die eine Attribution eines inkonsistenten Erfolgs durch inkonsistent hohe Anstrengungen beinhalten, um eine/n Schüler/in dazu zu motivieren, die sich positiv entwickelnde Arbeitshaltung aufrechtzuerhalten. Beispiel: »Diesmal hast du dich mehr als sonst angestrengt. Du siehst, das lohnt sich.«

6.3 Kombination von Anstrengungs- und Fähigkeitsrückmeldungen

In der theoretischen Erörterung (vgl. Kap. 2) wurde schon angesprochen, dass Erfolgs-erklärungen durch hohe eigene Fähigkeiten (aufgrund der Stabilität dieses Faktors) auch motivationsabträgliche Wirkungen haben können. Ebenso besteht das Risiko, dass variable Anstrengungsattributionen nach Erfolg ungünstige, nämlich selbstwertgefährdende Folgen haben. Dies ist der Fall, wenn eine kompensatorische Verknüpfung der beiden Ursachenfaktoren Anstrengung und Fähigkeit wahrgenommen wird, und somit die (notwendigen) Anstrengungen als Ausgleich mangelnder Fähigkeiten aufgefasst werden. Für die Erklärung von Misserfolgen durch mangelnde Anstrengungen können diese negativen Wirkungen aus plausiblen Gründen dagegen nicht auftreten.

Gezeigt hat sich, dass weder die einseitige Rückmeldung von Fähigkeits- als auch die von Anstrengungsattributionen geeignet ist, substanzielle und andauernde Trainingswirkungen zu erzielen. Eine Kombination der beiden Erfolgsrückmeldungen scheint also erforderlich. Für die Kombinierung konnte nachgewiesen werden, dass aufgrund der notwendigen Konsolidierung der einzelnen Attributionen ein seltener Wechsel von Fähigkeits- und Anstrengungsrückmeldungen günstiger ist als eine häufig wechselnde Abfolge.

Als eine Reihenfolge mit besonders starker und dauerhafter Förderwirkung hat sich jene erwiesen, die zu Beginn der Bearbeitung eines thematischen Bereichs mit Anstrengungsfeedbacks einsetzt und erst in der zweiten Hälfte der thematischen Bearbeitung auf Fähigkeitsfeedbacks umschwenkt. Die aus dieser Sequenz erwachsenden hohen Fördereffekte auf Attributionsstil und verschiedene Komponenten des Motivationssets können als Ergebnis folgenden Lernprozesses aufgefasst werden: Zu Beginn der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem neuen Thema verfügen die Schüler/innen über keine oder nur wenige Kenntnisse, weswegen hohe Anstrengungen erforderlich sind und nicht als Indiz eines allgemeineren Fähigkeitsdefizits aufgefasst werden. Nach dem Wechsel der Attributionskategorie interpretieren die Teilnehmer/innen die hohen Fähigkeiten, die nun für das Zustandekommen eines Erfolgs verantwortlich gemacht werden, als *Resultat* ihrer anfänglich hohen Anstrengungen. Dadurch haben sie erlebt, dass Fähigkeiten erweiterbar sind. Diese modifizierbare Sichtweise der eigenen Fähigkeiten ist ein wirksamer Schutz vor ungünstigen Motivationen (vgl. Dweck, C.S., 1999).

6.4 Integration in umfassendere Trainingsmaßnahmen

Mit dem wohlüberlegten Einsatz eines Reattributionstrainings können der Attributionsstil, wesentliche Komponenten des Motivationssets sowie die tatsächlichen Anstrengungen und Leistungen von Schüler/innen effektiv gefördert werden. Diese Förderwirkung wurde in empirischen Studien nachgewiesen. Insbesondere die oben dargestellte Abfolge von Anstrengungs- und Fähigkeitsrückmeldungen nach erfolgreichen Leistungen ist geeignet, starke Effekte zu erzielen. Da Motivationsdefizite häufig aus ungünstigen Attributionen resultieren, ist ein Reattributionstraining oft das Mittel der Wahl.

Allerdings sind Reattributionstrainings kein Allheilmittel zur Lösung jeglicher Art von motivationalen Problemen. So kann eine defizitäre Motivation auch auf ungünstigen Zielen beruhen, die Schüler/innen im Unterricht verfolgen. Ein Beispiel dafür ist, wenn sie vor allem anstreben, dass sie nicht als »unfähig entlarvt« werden. Eine Veränderung von derartigen Zielsetzungen wird mit Reattributionstrainings nicht explizit angestrebt. Hier bietet sich der Einsatz eines umfassenderen Motivationsförderprogramms an, bei dem das Reattributionstraining ein Bestandteil neben anderen ist. Chancenreich erscheinen Trainings, in denen zusätzlich eine modifizierbare Sichtweise der eigenen Fähigkeiten und günstige Zielsetzungen vermittelt werden und in denen die Instruktion effektiver Lernstrategien und

-techniken einen breiteren Raum einnimmt als in einem originären Reattributionstraining (vgl. Schober, B./Ziegler, A., 2001). Eine derartige Kombination verschiedener, aus unterschiedlichen Theorierichtungen entstammender Ansätze verspricht eine effiziente Förderung von Schüler/innen mit multipel bedingten Motivationsdefiziten.

7. Literaturhinweise

- Bandura, A./Walters, R. H.:* Social Learning and personality development. Holt, Rinehart & Winston. New York 1963
- Dresel, M.:* Motivationsförderung im schulischen Kontext: Effekte der Inhaltsvariation und Sequenzierung attributionalen Feedbacks. Eine empirische Studie mit SchülerInnen der 7. Jahrgangsstufe. Unveröffentlichte Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität. München 2000 – elektronische Version beim Autor verfügbar
- Dresel, M./Ziegler, A./Heller, K. A.:* MatheWarp. Ein Mathematik-Lern- und Übungsprogramm mit integrierter Motivationsförderung. CD-ROM und Handbuch für SchülerInnen. BTA. München 1999 – kostenfrei erhältlich unter <http://www.mathewrap.de>
- Dweck, C. S.:* Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Psychology Press. Philadelphia 1999
- Försterling, F./Stiensmeier-Pelster, J. (Hg.):* Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendungen. Hogrefe. Göttingen 1994
- Schober, B./Ziegler, A.:* Das Münchner Motivationstraining (MMT): Theoretischer Hintergrund, Förderziele und exemplarische Umsetzung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 2001
- Weiner, B.:* Motivationspsychologie. Beltz. Weinheim 1994
- Ziegler, A./Dresel, M./Schober, B.:* Underachievementdiagnose: Ein Modell zur Diagnose partieller Lernbeeinträchtigungen. In: Heller K. A. (Hg.): Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung. Huber. Bern 2000
- Ziegler, A./Schober, B.:* Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings. Roderer. Regensburg 2000